

(C-59)

**UN SPOT PUBLICITARIO PARA UNA EDUCACIÓN A
TRAVÉS DEL PAISAJE. LA ADQUISICIÓN DE
COMPETENCIAS BÁSICAS A TRAVÉS DEL ABP**

Jorge Ortuño Molina

Pedro Miralles Martínez

Sebastián Molina Puche

Begoña Alfageme González

Cosme Jesús Gómez Carrasco



(C-59) UN SPOT PUBLICITARIO PARA UNA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL PAISAJE. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS A TRAVÉS DEL ABP

Jorge Ortuño Molina, Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Begoña Alfageme González, Cosme Jesús Gómez Carrasco.

Afiliación Institucional: Facultad de Educación, Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.

Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.

Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.

Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.

Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.

Evaluación de competencias.

Resumen.

Ante la tesitura de enfrentarnos a una educación dirigida hacia la consecución de competencias, desde el ámbito de la geografía y la historia los docentes poseen suficientes recursos para afrontar el reto con garantías. El área de conocimiento del medio presenta un enorme potencial para la consecución de algunas como la social y ciudadana o la interacción con el medio físico. Y para conseguirlo en ese contexto de interacción entre el hombre y el medio, nada mejor que presentar un aprendizaje basado en problemas en los que la acción humana interviene negativamente sobre el medio ambiente. La unión del ABP y la participación activa de los alumnos en la evaluación de tal aprendizaje, tal y como presentamos en este proyecto de innovación docente, alientan la participación del alumno y la movilización consciente de contenidos en contextos determinados, al tiempo que les facilitamos herramientas que ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje basando en competencias en su carrera profesional.

Keywords: Conocimiento del medio, competencias, paisaje social, grado de magisterio, ABP

Abstract.

In order to reach an education based on skills, social sciences teachers have enough resources to face the challenge. The area of "Understanding the natural, social and cultural environment" has a great potential to be successful in social and citizenship and in the relationship between individuals and environment basic education skills. But to do so, an active participation of students in the teaching-learning process has to be promoted, by using, as we propose in this innovation teaching project, the LBP and the self assessment. Thanks to the students commitment with a problem identify by

themselves and the assessment criteria chosen by themselves, as well, the learning is becoming meaningful and it obliges to select contents depending on the context, which means the use of skills. In addition, activities like the one developed, are useful for their own experience like teachers in a near future.

Texto.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de educar en competencias se ha convertido en el gran objetivo de las reformas educativas nacionales, que se han visto impulsadas desde la OCDE con la intención de formar a las nuevas generaciones que se van a desenvolver en una sociedad global e interconectada, una sociedad dominada por tecnologías que facilitan la creación, distribución y manipulación de la información a gran velocidad y en cantidades ingentes. El saber moverse en la marabunta de información que nos inunda y adquirir un conocimiento en función a un buen tratamiento de la misma es la base que está configurando y organizando a las nuevas sociedades, que ya no dependen tanto de los recursos naturales, la fuerza o el dinero para la generación y distribución del poder. Es decir, acceder, buscar, comprender y dosificar esa información se convierte en la clave para el desarrollo social, cultural y económico de un país (Tedesco, 2000). La necesidad de formar a ese capital humano para que sea realmente competente implica, obviamente, hacer un uso competente del conocimiento, o lo que es lo mismo, tener la suficiencia para saber lo que uno necesita saber y también lo que no se necesita en un contexto determinado. Para Mateo y Martínez (2008: 267), “poseer una habilidad específica sólo supone dotarnos de un instrumento para actuar en un contexto específico y en cambio la adquisición de una nueva competencia implica un efecto directo sobre nuestra capacidad para interpretar y dotar de nuevos sentidos a la realidad sobre la que actuamos.” Estas nuevas exigencias para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje suponen un importante quebradero de cabeza a los actuales docentes y a los maestro en formación, debido a la desinformación y falta de recursos que los nuevos marcos legislativos aportan. Éstos exigen una educación por competencias sin dar claves y recursos para conseguirlos, máxime cuando se comprueba que frente al *saber hacer* (conocimientos eminentemente procedimentales) que las competencias llevan implícitas los currículos están plagados de contenidos conceptuales, es decir, qué hay que *saber*. Ante esta tesitura, son los propios docentes los que intentan crear nuevas estrategias y/o recursos para paliar la desinformación institucional mediante las propuestas de innovación educativa como la que aquí presentamos.

La propuesta de actividad se inscribe dentro de la asignatura de *Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*, de segundo curso del grado de Educación Primaria. Se trata, por lo tanto, de una actividad inserta en la formación inicial del profesorado, y está enfocada hacia un nivel universitario. No obstante, el objetivo de la actividad es doble en tanto que pretende ser una propuesta didáctica que pueda implementarse en el aula de Educación Primaria. Por ello, se trata de un ejercicio en el que se pretende hacer un simulacro de programación de una actividad capaz de movilizar diversos contenidos de los recogidos por la legislación autonómica relacionados con el área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural de tal manera que quede de manifiesto un proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentado en la potenciación de las competencias básicas. Pero vayamos por partes, e indiquemos el contexto en el que se inscribe la presente actividad.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Uno de los objetivos fundamentales la asignatura de *Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales* es intentar ofrecer a los futuros docentes nuevas perspectivas del conocimiento geográfico que permitan superar los viejos cánones de una disciplina meramente descriptiva para convertir a la geografía en una disciplina útil y con capacidad de dar respuesta a los nuevos retos del siglo XXI que la ciudadanía necesita (Souto, 2010). Los cambios sociales y tecnológicos que venimos experimentando en los últimos decenios nos obligan a replantearnos las metas educativas, y por tanto no podemos seguir repitiendo ni trabajando con las mismas metodologías del siglo pasado. Así, uno de los principales retos que se recogen en el currículo de Primaria para el área de Conocimiento del medio en la

Región de Murcia es el impacto del ser humano sobre el medio ambiente, y más concretamente, sobre los paisajes. El paisaje no es un objeto de estudio nuevo en la enseñanza; forma parte de los centros de interés vinculados tradicionalmente al conocimiento del medio social y natural. Por otra parte, ha sido un recurso educativo con un papel importante en los movimientos de renovación pedagógica, mediante la promoción del trabajo de campo y la relación con el entorno. Se trata, por tanto, de una línea ya consolidada en la didáctica de las ciencias sociales que aporta importantes logros tanto en planteamientos metodológicos como en temáticas (Hernández Cardona, 2003; García Pérez y Alba Fernández, 2003). Sin embargo, el concepto de educación en paisaje es relativamente reciente y responde a la reformulación actual del concepto de paisaje. La noción de paisaje ha evolucionado de acuerdo con el progreso y la diversidad de enfoques de las disciplinas que han prestado una mayor atención a su estudio, principalmente la geografía y las ciencias de la naturaleza. Pero ha sido con el Convenio Europeo del Paisaje, firmado en el año 2000 en la ciudad de Florencia, cuando se ha producido el reconocimiento de la dimensión ciudadana del paisaje, más allá de su estricto interés científico y formativo. El Convenio Europeo del Paisaje reconoce explícitamente la dimensión perceptiva y social del paisaje ya que “Por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter es el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Busquets, 2010: 8).

La excepcionalidad (es decir, el estudio de los paisajes singulares y a menudo exóticos) ha sido durante mucho tiempo una característica del estudio del paisaje en la escuela. Si bien en este sentido en las últimas décadas se ha experimentado una notable apertura, todavía se asocia preferentemente el estudio de los paisajes a aquellos que destacan por el predominio de los elementos naturales. En los libros de texto, por ejemplo, los paisajes más representados siguen siendo los de carácter rural o bien aquellos asimilables a determinados prototipos, según las taxonomías establecidas por la geografía regional y, en general, por las ciencias de la Tierra (Molina Puche, 2010). A menudo esta tendencia ha conllevado el olvido de aquellos paisajes más próximos a los escolares, es decir de sus escenarios de vida o paisajes ordinarios (como por ejemplo los espacios urbanos, periurbanos, metropolitanos o industriales) que en muchos casos son los paisajes cotidianos para la mayoría del alumnado y que, por tanto, ejercen una influencia directa en su bienestar individual y colectivo. En la actualidad podemos afirmar que, con muy pocas excepciones, la mayor parte de paisajes de la Tierra son el resultado de la modificación del medio natural por parte de las sociedades humanas con la finalidad de obtener recursos para satisfacer sus necesidades de toda índole. Entender la complejidad del medio, como resultado de las interacciones entre los sistemas fisicoquímicos, biológicos y sociales que lo configuran, junto al desarrollo de las capacidades para intervenir positivamente en él de manera solidaria y cooperativa, son los fines que pretenden conseguirse con el tema 2 de la asignatura.

Con el ejercicio nosotros pretendemos incidir en la dimensión social del paisaje, es decir, el protagonismo de la acción humana en el paisaje, tanto natural como urbano, facilitando la consecución de la competencia básica recogida en el decreto de currículo de Conocimiento e interacción con el mundo físico y la Competencia social y ciudadana, especialmente en su faceta de inculcar el respeto hacia los otros a través de nuestras acciones. Además, con esta actividad ayudamos a los docentes en formación a que entiendan la filosofía que subyace detrás de la denominación del área de Conocimiento del medio. No se trata ya de explicar en clase geografía o historia como materias independientes. Ahora, el eje vertebrador de los contenidos es el medio, lo que implica tanto una perspectiva mucho más plural que las que pueden ofrecer solamente la geografía o la historia como el uso interdisciplinar de las ciencias sociales para dar respuesta a los problemas que se generan en ese medio Vilarrasa (2002). No se trata de un medio entendido como un espacio físico en el que el niño puede desarrollar su actividad, sino que se trata de un medio que es subjetivo y multidimensional en el que las experiencias del individuo cobran sentido. Esto hace que sea un medio subjetivo y con diferentes escalas ya que en función del ambiente social en el que se desarrollen las vivencias el medio tendrá implicaciones que exceden el marco geográfico donde se encuentre la residencia. Esto provoca que el principio pedagógico de lo cercano a lo lejano se tenga que ver sometido a revisión y que en la organización del currículo deba haber un equilibrio entre lo local y lo global, ya que en el mundo actual, globalizado y diverso, el análisis a partir de la escala local es incompleto (Miralles, 2009).

A esa realidad compleja e interconectada añadimos la convicción de que el conocimiento geográfico es útil para desarrollar la capacidad de los alumnos respecto a la explicación de los hechos y situaciones de carácter social y

medioambiental, situados en territorios concretos que a su vez tienen repercusiones a escala global. Aprovechamos la realidad pedagógica de que a partir de los 7-8 años los niños y niñas tienen una gran curiosidad por hechos nuevos y el gusto por la clasificación y tipificación de los datos que conocen. En estas edades, los alumnos ya pueden adoptar una perspectiva autorreflexiva sobre sus pensamientos en relación a los otros, llegando a comprender que los otros también les pueden juzgar a ellos, consiguiendo avanzar en la fase egocéntrica que caracteriza la educación infantil. Los alumnos pueden llegar a comparar formas de vida diferentes a la suya y pensar en los juicios que ellos hacen de nosotros; es decir, saben diferenciar qué ocurre en unos medios y otros (Souto, 1998).

El objetivo de esta innovación docente era dar respuesta a las necesidades de formación de los futuros docentes de Educación Primaria para comprender cómo interrelacionan las escalas local y global, incidir en la autonomía de los alumnos y hacerles reflexionar sobre los principios de responsabilidad que los actos individuales y colectivos tienen sobre el paisaje inmediato, y el hecho de formar parte de un medio que no sólo sirve para proporcionar recursos sino que es el escenario en el que nos movemos, nos condiciona y lo condicionamos. La actividad propuesta consistía en plantear la realización de un video a modo de publicidad-protesta en la que en un breve espacio de tiempo quedase recogido un mensaje claro del efecto que la actividad del hombre genera sobre el medio.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Como hemos señalado, el proyecto se realizó con el grupo 3.º de 2.º curso del grado de Maestro de Educación Primaria. Se trata de un grupo de 92 alumnos que para la realización del proyecto se dividió en 18 equipos de trabajo, con una media aproximada de 4 miembros por equipo. El trabajo necesitó de dos semanas de clase (8 horas lectivas más el trabajo en casa de los alumnos) una vez explicado el tema 2 para que tuvieran información referente a las diferentes escuelas geográficas y el enfoque de la geografía para dar respuesta a problemas de educación ambiental. La asignatura tiene como objetivo, tal y como su nombre indica, explicar cómo la geografía y la historia pueden ayudar en la Educación Primaria al desarrollo y comprensión de la idea de espacio y tiempo. Por lo que respecta al espacio, el primer tema de la asignatura (son cinco temas si bien los temas 3 y 4 hacen referencia a las cuestiones de qué es el tiempo y la enseñanza del tiempo histórico, terminando con un tema 5 en el que se introducen contenidos de la geografía y la historia de la Región de Murcia) introduce la dificultad de definir el espacio, y cómo desde el punto de vista de la geografía se potencia la percepción del mismo, su descripción, organización y orientación sobre el mismo. No en vano el tema se denomina *La dimensión espacial y su representación*. El hecho de inculcar el concepto de espacio como una realidad social obliga a recalcar que el elemento cultural ayuda a entender la relación existente entre el hombre y el medio, y cómo organizar los contenidos para su aplicación en las aulas de Primaria. Es por eso que el tema 2 se denomina *El espacio vivido*, no en alusión a las etapas cognitivas planteadas por la psicología evolutiva sino a la idea de un espacio social. El objetivo de la actividad era que los alumnos planteasen libremente un problema generado en el paisaje por la acción humana, que indicasen las causas que lo generan y qué soluciones al respecto podían proponerse. La intención de optar por la técnica del aprendizaje basado en problemas respondía a varias demandas. En primer lugar, conviene hacer partícipes al alumnado, de forma reflexiva, crítica y constructiva del propio aprendizaje. Así, el aprendizaje basado en problemas es uno de los vehículos más asequibles para promoverlo. Es un método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos (Ayala et al, 2009). El papel del profesor fue simplemente de mediador entre el alumnado y el proceso de aprendizaje ya que el problema constituye el centro de aprendizaje y genera la adquisición y desarrollo de competencias. El trabajo es autodirigido por los alumnos pues ellos mismos intentaron identificar los problemas que apreciaban en el paisaje (basuras urbanas, degradación de las costas, desertificación, uso inapropiado de los recursos como el agua, la energía...) y ellos mismos buscaron la información y los medios necesarios para expresar la resolución. El ejercicio exigía la presentación, como mínimo, de un *story board* de un spot publicitario a modo protesta inspirado en la campaña promovida por la WWF contra el cambio climático en el año 2009, para conseguir de este modo que la resolución del problema generase una narración explicativa. Con ello, además, incidíamos en el objetivo de potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, de tal manera que con este primer objetivo ayudáramos a la consecución y evaluación la competencia educativa básica de *Conocimiento e interacción con el*

medio físico.

En segundo lugar, la idea de presentar una pequeña narración usando un lenguaje audiovisual favorecía la motivación de los alumnos al poder expresarse en un medio realmente familiar como es el video y ayudar a la consecución de la competencia lingüística. La necesidad de establecer un discurso explicativo en el que los acontecimientos están ordenados ayuda a expresar la relación de causa y efecto de una manera clara. La idea de buscar un lenguaje visual acompañado de voces en off o de eslóganes claros y sencillos permite llegar de una manera rápida y fácil a los alumnos de Primaria con los que se habrán de enfrentar. La idea de que esta actividad pudiera extrapolarse a su realidad futura próxima en las aulas es factible tanto técnicamente como pedagógicamente, ya que existen propuestas de actividades docentes realizadas con estas edades tempranas en las que se analiza tanto la publicidad como la realización videos siguiendo un esquema expositivo claro (Vert Ros, 2003).

El recurso del videoclip incide en la competencia digital, pero al tener que plantear un discurso que respondiese, necesariamente, a la identificación de un *problema*, de una crítica a una acción del hombre sobre el paisaje que estuviera produciendo una acción negativa, en realidad potenciamos la competencia social y ciudadana ya que junto a la exposición de la situación de degradación ambiental había que explicar cuáles eran las causas que generaban dicha situación. La idea era incidir en la relación sistémica del hombre y el medio para avanzar de una concepción del medio que pone énfasis en la naturaleza como proveedora de recursos (noción desarrollada por los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria) hacia una visión creciente e interrelacionada del medio, en la que la inicial percepción de relaciones en el interior de sistemas simples (medio proveedor de recursos) da paso a la existencia de relaciones entre sistemas (por ejemplo un cambio en el biotopo puede afectar negativamente a determinados organismos vivos y beneficiar a otros, o una modificación persistente en el tiempo meteorológico puede provocar nuevos desplazamientos de la población o cambios en la actividad económica). Con ello conseguimos pasar de una causalidad, excesivamente simple y unidireccional, que está en la base de la acción del hombre en el medio como no recíproca, hacia una visión de causalidad circular en la que la interdependencia entre causa y efecto permite ir construyendo el concepto de interacción entre el ser humano y el medio. Por cuestiones de tiempo y técnicas se propuso como requisito necesario solamente la realización del *story board* en el que se describiese la secuencia de escenas que el vídeo pudiera tener, indicando, eso sí, una descripción por escrito de las escenas, el texto que aparecería, así como un eslogan que sirviera para cerrar el *spot*. A pesar de ello, la mitad de los grupos participantes realizaron el video, colgando algunos de ellos en la web Youtube.

Junto al *story board*, como posible ejercicio para ser llevado a cabo en Primaria, los grupos debían aportar un informe en el que se detallasen los contenidos movilizados por el video y su relación con el currículo de Primaria de la Región de Murcia. Debían indicar, por escenas, qué tipo de contenidos se movilizan y, en el supuesto de que la actividad se llevase a cabo en Primaria, sería necesario explicar para que tuviera sentido para los alumnos la crítica a la acción del hombre sobre, por ejemplo, el agua, los suelos, la energía, etc., debían diferenciar la actividad que tenían que presentar los alumnos de grado de Magisterio de lo que ellos podrían llevar al colegio. Se remarcó que la realización del video en este segundo caso debería estar guiada en el planteamiento por el maestro o la maestra con el interés de motivar a los alumnos, indicándoles que los contenidos que se explicarían en clase tendrían como objetivo la realización de un video. El alumnado de Primaria podría participar en la elaboración del guión, pero sin salirse de los contenidos tratados en clase. A diferencia de esa actividad, el video que realizaba el alumnado de grado contaba con la libertad de la elección tanto de contenidos como del guión, si bien el objetivo final coincidía en tanto que se buscaba la comprensión que el concepto de medio implica como vertebrador de contenidos y conocimiento.

Para la evaluación del trabajo se decidió que fuera un ejercicio de autorreflexión en función, eso sí, a unos criterios establecidos por el conjunto de la clase. Potenciar la autoevaluación en los futuros docentes ayuda a que estos hagan juicios sobre la idoneidad y eficacia de su propio conocimiento, el rendimiento, las creencias o los efectos con el propósito de mejorar uno mismo (Airasian y Gullickson, 1997). Eso conlleva que el profesor sea responsable de su propio proceso de autoevaluación y mejora, siendo él quien recoge, interpreta y juzga la información personal recogida sobre su práctica, de ahí que la autoevaluación docente es la evaluación del profesor, por el profesor y para el profesor.

No en vano, en la autoevaluación se pueden identificar dos objetivos principales: la mejora de la comprensión y la apreciación de la propia situación (Hayson, 1985). Generalmente la mayoría de las evaluaciones en las aulas no son autoevaluaciones porque olvidan estos términos, quizás porque los docentes no estemos preparados para asumir dicho proceso. Esta es una de las competencias que no se suelen enseñar en la formación inicial y que, sin embargo, a nuestro entender, condiciona y facilita el desarrollo profesional que posteriormente tengamos en nuestra labor docente.

Para Airasian y Gullickson (1997) el proceso de autoevaluación se puede describir en cuatro pasos que pueden ocurrir de manera formal o informal:

- a) Identificación de los problemas o delimitación. ¿Qué va a ser evaluado?
- b) Recogida de la información o la obtención. ¿Qué información se recopilará?
- c) Reflexión y toma de decisiones. ¿Cuál es el significado de la información de mi enseñanza?
- d) Aplicación y el cambio. ¿Qué medidas, si las hubiere, que ahora se necesita?

Por ello, para la reflexión del trabajo realizado el alumnado desarrolló una parrilla de evaluación sobre la que el profesorado de la asignatura elaboró una serie de items para que los alumnos marcasen su valoración sobre la actividad que habían realizado. Así mismo, también se confeccionó un cuestionario sobre la valoración que los alumnos le daban a la actividad propuesta como medio para la consecución de los objetivos del tema tratado que eran:

- Comprender que el espacio es una construcción social cambiante y modificable, producto de la actuación colectiva.
- Fomentar el respeto por la conservación del medio.

4. VALORACIÓN DEL PROYECTO

4.1 Puntos fuertes

El uso de esta metodología para la enseñanza y evaluación del concepto de medio más allá de la enseñanza disciplinar de las ciencias sociales (básicamente geografía e historia) supone una ruptura con las formas tradicionales de la enseñanza tanto de la geografía y la historia como de las expectativas que los maestros en formación tienen sobre qué es lo que van a aprender en didáctica de las ciencias sociales, a saber: contenidos disciplinares. La actitud del alumnado ha sido excepcional ya que, ciertamente, el esfuerzo realizado fue notable, destacando el hecho de que si bien no era obligatoria la realización del video para la realización del proyecto por los inconvenientes técnicos y no centrarse la asignatura en cuestiones metodológicas ni de recursos para la didáctica de las ciencias sociales, la mitad de los grupos optó por la realización de documentos multimedia para el desarrollo del proyecto. La mitad de los grupos utilizó el programa PowerPoint para el establecimiento de secuencias animadas con las que desarrollar el ejercicio (si bien explicitando que en caso de llevar la actividad a la práctica en Primaria el objetivo siempre sería la realización de un vídeo). Sin embargo, la otra mitad de los soportes multimedia se realizaron a través de software como el Movie Maker, que generó videos que demostraron el grado de motivación del alumnado. El resto de los trabajos presentó *story boards* con una calidad en los dibujos digna de ser destacada.

Si bien eran conscientes de que se trataba de una actividad que se realizaba en el grado de Maestro de Primaria, se ha visto la posibilidad e idoneidad para llevar a cabo este tipo de actividades en el aula de Educación Primaria gracias al alto nivel de interdisciplinariedad que dichas actividades poseen y la cantidad de competencias que se movilizan por medio de actividades motivadoras por facilitar la creatividad y el trabajo cooperativo. Precisamente, ese trabajo cooperativo es una cualidad que ha sido muy destacada por todos los grupos, que han valorado muy positivamente dicha cuestión, notándose por parte del profesorado la sinergia del trabajo en equipo.

En cuanto a los fines educativos que esta actividad les ha supuesto, cabe destacar el valor otorgado al uso de metodologías y fines diferentes a los tradicionales a la hora de afrontar la geografía. En un alto grado, se ha visto la dimensión educadora de la función docente y la necesidad de fomentar unos valores cívicos que se incluyen dentro de las competencias específicas que posee la asignatura *Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*. Así mismo, los alumnos han defendido que a través de estas propuestas es fácil fomentar la relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones públicas y democráticas. La necesidad de trasladar la brillantez de tales principios pedagógicos recogidos en los marcos legislativos sobre educación adolecen de situaciones concretas donde poder indicar a los docentes cómo llevar a cabo tales principios, por ello el alumnado valoró positivamente que actividades de este calibre permitan movilizar y concretar tales ideas. Esto se demuestra en la concepción que los alumnos han tenido de sus exposiciones, donde a través del uso de preguntas que permiten la participación del espectador, de indicar la causalidad de los actos de cada individuo a una escala local pero también global, y de la posibilidad de soluciones también empezando por una escala personal facilita la toma de responsabilidad y acción de los niños. A través de la exposición de problemas, y las consiguientes soluciones, es posible distinguir lo accesorio de lo esencial estableciendo discursos sintéticos que facilitan ordenar y estructurar la información. Permite establecer una nueva relación con el saber que supone una transformación más radical, o en palabras de Morin (2001: 52), una auténtica complejidad de los problemas, a la globalidad y a la multidimensionalidad de los acontecimientos, capaz de tender puentes entre los diversos órdenes de la realidad y los diversos órdenes del saber.

4.2. Puntos débiles

La utilización de este método de aprendizaje despertó interés, pero también algo de frustración debido a la escasez de tiempo para la realización del mismo. Era la primera vez que se les presentaba y no estaban muy acostumbrados al trabajo basado en la resolución de problemas, al establecimiento de un discurso argumentativo en el que ellos debían presentar posibles respuestas al mismo. Y mucho menos, hacerlo en tan breve espacio de tiempo (un videoclip) y en sólo dos semanas de trabajo. Suele ser frecuente la observación por parte de los alumnos de la ausencia de indicaciones claras de qué hacer. Pensamos que la causa del mismo era la falta de costumbre para trabajar con el ABP ya que si por su parte sí quedaba claro que había que realizar un video, lo que había que criticar en él y las soluciones a indicar no estaban claras. El objetivo del trabajo era proponer medidas que pudieran ser llevadas a cabo desde una óptica personal de modo que parte de la solución pudiera estar en nuestras manos, al igual que la causa que los generaba, pero muchos de los trabajos se quedaron en la mera exposición de los problemas. Es más, en algunas de las respuestas indicadas por los grupos se incide en el riesgo de caer en el divertimento de realizar el video sin ser conscientes del objetivo didáctico del mismo. Esto se ve en el hecho de que, ciertamente, son muy pocos los grupos que realizan de una manera detallada la exposición de los contenidos que realmente se tratarían en el video en función de las escenas seleccionadas. Si en todos los informes aparece la relación de los contenidos del video con el currículo de la Región de Murcia, se echa en falta esa vinculación directa que demuestre el acto de programación de la actividad en función de la materia que la legislación indica.

Finalmente, la exposición de los videos generó en buena parte de los grupos que no realizaron la actividad en soporte multimedia cierta frustración al comprobar el trabajo de otros grupos. A pesar de que se indicó que no era necesaria la realización del mismo para considerar la actividad en clase de grado bien realizada o no, se recogió por parte de bastantes grupos el hecho del desigual nivel de conocimientos informáticos entre los miembros de la clase y el desigual resultado de los trabajos.

4.3. Propuestas de mejora

El potencial de la metodología propuesta aconseja la dedicación de un mayor espacio de tiempo y vincular los contenidos del tema en función del proyecto en lugar de ser una exposición de contenidos y la propuesta de la actividad al final para ayudar a la consolidación de los contenidos. Ello exigiría, como indica el alumnado, extender el tiempo de dedicación de la misma, así como el hecho de presentar unas condiciones similares de respuesta a todos, que podrían implicar, por ejemplo, la realización del vídeo. Obviamente, eso genera el inconveniente de los grupos que no posean

compañeros o compañeras con conocimientos informáticos, que podrían ser subsanados con dedicar alguna parte de la clase a las nociones básicas del programa o a dividir a los compañeros en grupos de trabajo en los que hubiera estudiantes con conocimientos informáticos.

Por otra parte, la exposición de los trabajos a través de un blog que obligase a los compañeros a entrar en ellos y realizar comentarios podría dar lugar, junto con la autoevaluación final del proyecto, la coevaluación. La evaluación mutua es reconocida en el mismo nivel que la evaluación del profesorado, pero es más aceptada y valorada. Las razones podrían encontrarse en la apreciación por parte de los evaluados de que los estudiantes tienden más a las indicaciones que a la valoración. La evaluación por parte del profesor es percibida como un instrumento para poner nota frente a los comentarios de pares que se aceptan como mejoras. De este modo, podríamos conseguir, además de los objetivos anteriormente citados, el aprendizaje a través de la aceptación de los comentarios críticos.

5. CONCLUSIONES

El papel activo del alumno en la enseñanza y aprendizaje sólo es totalmente real en la medida en que son partícipes del proceso de evaluación, de tal manera que la autoevaluación y la coevaluación deben cobrar un mayor protagonismo. En qué medida podemos defender la potenciación de la competencia social y ciudadana, la interacción del hombre con el medio físico, los valores del compromiso, responsabilidad y participación si el instrumento fundamental para valorar dicha competencia es la heteroevaluación a través del típico examen de contenidos. Si se pretende fomentar la toma de responsabilidad, la participación del alumno en la vida social, la autoevaluación y el aprendizaje basado en problemas se convierten en instrumentos válidos. Además, abogar por una democratización de los modelos de evaluación, implica un predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Para lograrlo, y favorecer la participación en la escuela de tal manera que esta participación sea parte de la competencia social y ciudadana se necesitan instrumentos que favorezcan una evaluación cualitativa para una realidad tremendamente subjetiva. Es decir, debemos implicar a los alumnos para que ellos sean conscientes de los problemas existentes pero porque han sido ellos los que los identifican y no unos problemas descritos o impuestos por otros. A través de interrogantes generados desde uno mismo se puede potenciar un mayor compromiso en la resolución de los susodichos. Además, este tipo de actividades se revelan como instrumentos útiles para conseguir no sólo la participación del alumno sino conseguir que los estudiantes reflexionen sobre sus propias formas de pensar y de aprender, así como la habilidad para controlar esos mismos procesos.

Bibliografía y Referencias.

- Airasian, P. W. y Gullickson, A. R. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ayala, A. et al (2009). Implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en asignaturas de las titulaciones de la Facultad de Educación. En Arnaiz Sánchez, P. et al (coords.). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum, pp. 83-92.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisajes: una oportunidad para la escuela. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, pp. 7-16.
- García Pérez, F.F. y Alba Fernández, N. de (2003). El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En Ernesto Ballesteros Arranz et al. (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca: AUPDCS, pp. 81-90.
- Hayson, J. (1985). *Inquiring into the teaching process: towards self-evaluation and professional development*. Toronto: Ontario Institute for studies in education
- Hernández Cardona, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En Ernesto Ballesteros Arranz et al. (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca: AUPDCS, pp. 455-465.

- Mateo, J. y Martíenz, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación en la ciudadanía. En Ávila, R.M., et al. (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione de gli insegnanti*. Bologna: Patron Editore.
- Molina Puche, S. (2010). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en Educación Primaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, pp. 7-16.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Souto, X.M. (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Valencia: Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, pp. 25-44.
- Tedesco, J.C. 2000. Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 83-86.
- Vert Ros, D. (2003). Vamos a publicidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, pp. 20-21.
- Vilarrasa, A. (2002). *Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona. Praxis, pp. 48/1-48/20.

APÉNDICE

Tabla 1. Rúbrica de evaluación realizada por el alumnado

<i>Evaluar la actividad</i>	EXCELENTE (5)	BUENO (3)	REGULAR (1)
<i>CONTENIDO</i>	Interdisciplinar. Contenidos de otras áreas	Definir el problema y que los contenidos están relacionados con ese problema de Conocimiento del medio	Contenidos aislados. El problema sin definir (no queda claro).
<i>DISEÑO</i>	Claridad, impactante, motivador, original.	Que cumpla las partes establecidas. Identificación y desarrollo eslogan ideas ordenadas	Faltan partes, no está organizado en sus contenidos, no es original, no es coherente
<i>TERMINOLOGÍA Y VOCABULARIO</i>	Soltura, vocabulario amplio, originalidad en las palabras. Uso de vocabulario científico, adaptado. Iniciación	Problemas y conceptos adaptados al alumnado, soltura de palabras	Inexistencia de vocabulario apropiado. Mala semántica. Simple
<i>DEDICACIÓN Y TRABAJO COOPERATIVO</i>	Organización y trabajo de todos los miembros implicación. Ha habido reuniones, lluvia de ideas. Existencia de sinergias	No ha habido trabajo cooperativo. Reparto de funciones sin coordinación pero con resultado aceptable	Tareas individuales. Problema para organizarse
<i>UTILIDAD Y APLICACIÓN EN PRIMARIA</i>	Es aplicable por cuestión de tiempo, cuestión técnica, dificultad de horario	Idea aplicable pero con muchos problemas técnicos	No aplicable

Tabla2. Relación de Ítems para la autoevaluación y la evaluación de la actividad

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO	Excelente	Bueno	Regular
La actividad presenta un lazo claro con un objetivo del tema de trabajo			
La actividad está adaptada a la edad y al desarrollo de los alumnos de Primaria			
Se han elaborado materiales creativos y de calidad			
Se distingue lo esencial de lo accesorio			
Se presenta la información de manera ordenada y estructurada			
Se utilizan apoyos gráficos, audiovisuales o informáticos			
Las preguntas son suscitadas y estimuladas			
Los temas tratados se adecúan a la etapa			
Existe un alto grado de interdisciplinariedad y contenidos integrados con otras áreas de conocimiento			
Facilita el aprendizaje por competencias en Primaria			
	50	30	10
EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y SU POTENCIAL DIDÁCTICO EN EL GRADO			
El grupo ha trabajado de manera cooperativa y colaborativa consiguiéndose un ambiente propicio para la mejora de los resultados			
Integra la competencia histórico-geográfico desde una orientación instructiva y cultural			
Fomenta la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico			
Favorece y aplica en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación			
Diseña, planifica y evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en una posible colaboración con otros docentes y profesionales del centro			
Valora la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible			
Las actividades presentan un lazo claro con un objetivo del tema de trabajo			
Las actividades están adaptadas a la edad y al desarrollo del estudiante			
Se distingue lo esencial de lo accesorio			
Asume la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa			
Mantiene una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas			
	55	33	11